La construcción del éxito y del fracaso escolar

Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar

por

PHILIPPE PERRENOUD

FUNDACIÓN PADEIA
EDICIONES MORATA, S. L.
Plaza de María Pita, 17 Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
15001 - La Coruña c/ Mejía Lequerica, 12. 28004 – Madrid

CAPÍTULO VIII

El "currículum" real y el trabajo escolar

La función declarada de la evaluación formal consiste en estimar el grado de dominio del *currículum.* Y ésa es la intención de la mayoría de los docentes cuando proceden a efectuar preguntas orales o administran una prueba escrita al conjunto de su clase. Pero, ¿a qué *currículum* se refieren? ¿Al *currículum* formal, a los objetivos generales mencionados en las leyes o en el preámbulo del plan de estudios? ¿O *al currículum* real, al enseñado o estudiado en realidad en clase?

Para enseñar, el maestro *convierte* el plan de estudios en lecciones, ejercicios, actividades, situaciones de aprendizaje. Cuanto más experimentado sea, *más rutinaria* será esta traducción, que se inspira en las metodologías y medios de enseñanza más que en objetivos generales o en los planes de estudios, o sea, en documentos ya orientados hacia el trabajo escolar, actividades y situaciones de aprendizaje y que se supone constituyen la interpretación oficial de los programas a efectos pragmáticos. La referencia a los textos más generales sólo se produce de forma intermitente, para comprobar tal o cual punto.

¿La evaluación formal constituye una ocasión para releer el programa con el fin de averiguar lo que ha de ser evaluado? Es raro, porque las normas de excelencia ya se conocen, bien en estado explícito, en los objetivos que el maestro se fija, si lo hace, bien en estado implícito, en el *currículum* real, en la esencia del trabajo escolar. ¿Por qué, en el momento de evaluar, el maestro habría de referirse a textos de los que no se haya servido para planificar su enseñanza? Es más lógico y simple inspirarse en lo que ha hecho con sus alumnos en el transcurso de las semanas o meses precedentes. Si cree que ha respetado el programa, se remitirá a él. Si lo ha dejado de lado, hasta cierto punto, dedicando a algunos temas menos tiempo del contemplado en el plan de estudios, ha trabajado otros temas o adoptado un rumbo didáctico persona 1, *le parecerá equitativo evaluar a sus alumnos en función de lo que en realidad ha hecho con ellos.* La enseñanza y la evaluación son, en alguna medida, dos caras de la misma moneda.

La evaluación formal invita, pues, al alumno a *rehacer,* con ligeros retoques, lo qué *ya ha hecho* muchas veces en el marco de su trabajo escolar regular. Así, prueba su dominio del *currículum,* lo que, desde el punto de vista del maestro, es de pura lógica, dado que el *currículum* se identifica en 1 práctica con los contenidos y formas de trabajo efectuado en clase. Por eso, en la evaluación formal, volvemos a encontrar algunas tareas o ejercicios que constituyen "el pan nuestro de cada día" del escolar: leer, transcribir, copiar, resumir, redactar textos; responder a preguntas o inventarlas; definir, relacionar, clasificar, transformar palabras, buscarlas en el diccionario; analizar, completar, transformar frases; enunciar, identificar, completar, transformar las formas verbales; relatar, explicar, comentar acontecimientos reales o ficticios; enunciar o aplicar definiciones, reglas, procedimientos; resolver problemas, efectuar operaciones con números o conjuntos; clasificar, seriar, relacionar, agrupar objetos, símbolos, números; construir, medir, comparar, transformar figuras geométricas; dibujar, construir diagramas, gráficos; medir o transformar medidas... Lo que distingue las clases activas de las más tradicionales es el lugar concedido a esas tareas en el empleo del tiempo, así como el modo de llevarlas a cabo, justificarlas, estimularlas, relacionarlas con un proyecto de conjunto; ejecutadas dichas tareas de forma más o menos colectiva, más o menos relajada. En determinadas clases, el trabajo escolar se presenta con toda claridad como una preparación para la evaluación. Algunos maestros llevan a cabo ejercicios de transición entre el trabajo ordinario

y la evaluación para nota, por ejemplo, administrando pruebas que tienen todas las características de la evaluación, pero no dan lugar a nota. En otras clases, la evaluación formal corresponde a una parte del trabajo escolar, aunque éste no se justifique siempre por la perspectiva de tener que superar una prueba.

Pero cualesquiera que sean las relaciones exactas entre la evaluación formal y el trabajo escolar, aquélla se fundamenta en éste y no puede comprenderse en absoluto la fabricación de la excelencia escolar sin analizar el *currículum* real. Este es el objetivo del presente capítulo, que esboza la descripción de la cultura escolar, no como figura en los textos, sino como se concreta en las clases.

Una cultura en parte reinventada por el maestro

El currículum formal, si permite cierto control de la enseñanza, tanto en el interior como en el exterior de la escuela, sigue siendo demasiado vago y abstracto para guiar la práctica pedagógica diaria y la evaluación. La cultura que debe ser concretamente enseñada y evaluada en clase sólo queda *encauzada* por el *currículum* formal. Sólo proporciona la *trama* a partir de la cual los maestros elaboran un tejido compacto de nociones, esquemas, informaciones, métodos, códigos, reglas, que tratarán de inculcar. Para *pasar de la trama al tejido,* el maestro lleva a cabo un trabajo permanente de *reinvención, explicitación, ilustración, reformulación y concreción del currículum* formal. A modo de metáfora, podemos asimilar la enseñanza a la *"comedia dell arte"* más que a la interpretación de una obra escrita de principio a fin; a variaciones libres sobre temas impuestos más que a la ejecución de una partitura.

La formación de los docentes está orientada a prepararlos para su trabajo de explicitación e interpretación del *currículum* formal, especialmente para garantizar una normalización del *currículum* real. Esto implica no sólo una formación didáctica *stricto sensu,* sino el dominio personal de la cultura que enseñar y evaluar, y quiere decir también que los maestros deben tanto a su escolaridad general como a su formación pedagógica. El docente moviliza lo que sabe para dar forma y sustancia al *currículum* real. Su formación didáctica le proporciona un método: lo prepara para componer una lección, para encontrar ejemplos o ejercicios, para utilizar los manuales u otras obras de referencia con el fin de ilustrar los saberes y saber hacer que inculcar. Esto quiere decir que *la cultura escolar en realidad enseñada y evaluada es, en parte, creada o recreada a diario,* en la preparación de las lecciones y del trabajo de clase. No existe en forma de repertorio bien organizado que será depositado de una vez por todas en el espíritu del maestro, de donde éste la iría extrayendo a medida del progreso del programa, con el fin de proporcionar un fundamento a su enseñanza. Gracias a los intercambios con sus colegas, a lo que toma de la documentación disponible, a los medios de enseñanza, a los ejemplos propuestos en las metodologías, el maestro no tiene necesidad de reinventar a diario toda la cultura escolar. Pero el contenido efectivo de lo que dice, explica, presenta, exige, no está definido de antemano. Así como de una cultura y una memoria, el maestro dispone de *esquemas generadores de contenidos nuevos,* de ejemplos, problemas, ilustraciones, explicaciones, ejercicios. Esos esquemas, que forman parte de su hábito profesional, están también anclados en su relación personal con la cultura, el mundo, la lengua, la excelencia.

Si se inspira muy de cerca en las metodologías y medios de enseñanza, el maestro puede limitar su parte de reinvención. Si prefiere guardar distancias respecto a las didácticas oficiales, deberá invertir más de sí mismo. La parte *posible* de creación se añade a la parte *obligada* de interpretación; éstas son las dos fuentes de distancias entre el *currículum* prescrito y lo que en

realidad se enseña y estudia en clase. De ahí se sigue que *los maestros, encargados de aplicar el mismo currículum formal, no impartan, de hecho, la misma enseñanza, ni propongan el mismo currículum real.* Al hablar del *currículum, de* la cultura escolar, postulamos, pues, una unidad que existe, en efecto, en los textos, pero no en las prácticas. Porque, aunque todos sean docentes, hayan recibido la misma formación profesional y hayan seguido estudios generales comparables, los maestros no disponen del mismo hábito, rasgo a rasgo, ni emplean en su enseñanza los mismos esquemas generadores de contenidos, las mismas imágenes de la cultura y de la excelencia, los mismos valores.

La Administración escolar espera que los maestros se atengan al marco trazado por el programa que, al menos en parte, siguen las metodologías oficiales, utilizan los medios de enseñanza puestos a su disposición, si no con exclusión de cualquier otro, sí lo suficiente como para justificar la dotación de la clase y asegurar una cierta homogeneidad de contenidos y normas de excelencia. Las leves salidas fuera del marco del programa se toleran y con frecuencia pasan desapercibidas. Las desviaciones considerables están prohibidas, especialmente si el maestro deja en la sombra algunos componentes *del currículum* formal que se consideran esenciales por parte de la autoridad escolar o, al contrario, si introduce en su enseñanza contenidos ajenos al *currículum* prescrito; pensaremos de inmediato en la política, la sexualidad, quizá la droga; de modo más general, los valores, prácticas e ideologías excluidos de la cultura escolar en nombre de la laicidad, neutralidad política, o los valores familiares. Pero, de un modo más prosaico, puede tratarse de una anticipación ilegítima respecto al *currículum* de los cursos sucesivos o de una digresión hacia temas que se salen de la división impuesta al saber: hablar de Africa cuando habría que tratar de la geografía de nuestro país, de la Segunda Guerra Mundial cuando habría que referirse a la Edad Media, del cuerpo humano cuando deberíamos estudiar las especies "animales".

El programa no alcanza la misma precisión en todas las materias. A veces resulta muy elíptico o más indicativo que imperativo. En las materias de apertura al mundo, pueden abordarse numerosos temas como pretexto para actividades de investigación, observación, expresión, encuesta, reflexión, comunicación. En ese marco, con la condición de ser prudente, un maestro puede hablar de moral, sexualidad, política, pulsando la realidad, lo que llega a los alumnos y que cuentan si se les concede tiempo y ocasión, o lo que la prensa, la radio, la televisión proponen. Así, un maestro puede leer el periódico con sus alumnos, escuchar con ellos una emisión sobre el racismo, seguir la campaña electoral, estimular una encuesta en una empresa, hablar de la cárcel, de la guerra o del hambre en el mundo. Los niños ven la televisión y están habituados a la irrupción en sus vidas cotidianas de imágenes del mundo menos filtradas que las de los manuales escolares tradicionales. No les choca volver a encontrar ciertos temas en su trabajo escolar. De todas formas, ni el maestro más dado a la apertura de la escuela a la vida puede hacer entrar el mundo en su clase, salvo en pequeñas dosis, sin insistir demasiado en determinados temas delicados y sin quitar tiempo a lo que, dentro del plan de estudios, queda como esencial: matemáticas, lengua, historia y geografía nacionales. Pero, incluso estas materias más clásicas se prestan, de acuerdo con las nuevas pedagogías, a determinadas aperturas, a ciertas referencias a la actualidad y a la vida diaria.

En las disciplinas consideradas principales, los "pecados por omisión" son los más visibles: un maestro que "casi no da gramática" o que "aún no ha introducido los números decimales" atrae irremediablemente la atención de determinados padres y de la Administración escolar. Pero los maestros pueden tomarse libertades más sutiles, menos espectaculares, con el *currículum.* Respetando todas las materias, todos los encabezamientos de los capítulos, pueden modular la importancia respectiva de cada uno, sin exponerse a un control directo. En la enseñanza secundaria, la especialización de los profesores impone a cada uno un horario estricto: dos horas de química, cinco horas de alemán, etc.. En la enseñanza primaria, aunque

exista la división formal, el maestro generalista dispone de mayor amplitud de organización; la forma de emplear el tiempo puede privilegiar, de un modo deliberado o inconsciente, determinados dominios del *currículum*. En un estudio realizado sobre algunas clases de primaria, HUTIN (1980) pone de manifiesto diferencias importantes entre el tiempo previsto **y** el dedicado realmente, en promedio, durante una semana, a las diversas materias. Así, en tercer curso de primaria, durante el mes de noviembre, descubrió las diferencias que figuran en el cuadro de la página siguiente.

Otro sondeo, hecho en abril, arroja órdenes comparables en magnitud. HUTIN, extrapolando al conjunto del curso, estima que, respecto a la dotación temporal prevista, el tiempo realmente dedicado a las diversas materias

Materia	**Tiempo semanal**	
	previsto	real
Francés	345 min	460 min
Matemáticas	280 min	189 min
Medio ambiente	170 min	66 min
Actividades creativas	195 min	83 min
Música	85 min	18 min
Deporte	135 min	132 min

es de: 132% para lengua, 65% para matemáticas, 60% para actividades creativas, 50% para medio ambiente, 25% para música, 21% para escritura, 101% para deporte. En cuarto curso, encontramos diferencias del mismo orden. El privilegio horario concedido a la lengua se lleva a cabo en detrimento no sólo de materias como medio ambiente y actividades creativas, sino incluso de las matemáticas. Por tanto, las desviaciones no pueden explicarse sólo en función del carácter selectivo de las distintas materias. El respeto estricto de la dotación horaria de las actividades deportivas tiene menos valor del que parece porque los polideportivos están reservados a horas fijas y las clases no siempre son impartidas por un maestro especializado.

No podemos entrar aquí en el análisis detallado de las causas de esas diferencias, que parecen sistemáticas. Sólo indican que, aunque los maestros enseñen bien todas las disciplinas previstas en el plan de estudios, pueden hacerlo sin conceder a cada una el tiempo necesario, en principio, para estudiar los contenidos prescritos. ¿En qué medida repercuten estas diferencias en el campo de la evaluación? ¿Cuando el maestro dedica más tiempo a una materia, se muestra más exigente? ¿Aborda temas no previstos en el plan de estudios? ¿Dedica más tiempo al análisis de los mismos temas? ¿Lo hace para profundizar en beneficio de los alumnos? ¿O para consolidar los aprendizajes de los más lentos? A la inversa, cuando el tiempo dedicado a una materia equivale a la mitad o los dos tercios de la dotación teórica, ¿las exigencias disminuyen en las mismas proporciones, desde un punto de vista cualitativo o cuantitativo?

Aparte de la dotación horaria, está la propia naturaleza de la enseñanza. Hay muchas maneras de trabajar sobre la ortografía y**,** por tanto, de evaluarla. Unos dedicarán dos horas por semana al dictado, su preparación y corrección. Otros, durante el mismo tiempo, trabajarán sobre las dificultades ortográficas a propósito de otras actividades realizadas por escrito, en especial, la composición. Otros más insistirán en el aprendizaje de reglas y excepciones. Algunos llevarán a cabo con sus alumnos un trabajo de observación e investigación. Por una parte, estos diversos rumbos pueden conducir a los mismos aprendizajes. Pero los alumnos no

aprenden la ortografía o la geometría como saberes abstractos. Interiorizan *determinadas maneras de hacer* y *de razonar*, releer un texto, construir una figura, etc. La evaluación practicada por el maestro versa también sobre procedimientos ejercitados en clase, sobre costumbres adquiridas, sobre el desarrollo autónomo de la actividad, en el marco de una prueba o de una pregunta, de tareas realizadas con anterioridad en el marco del trabajo escolar regular. Así pues, la diversidad de prácticas lleva consigo, inevitablemente, una igual diversidad de expectativas y de juicios de excelencia.

Entre clases comparables del mismo sistema escolar, conocemos mal esta disparidad, en la medida en que es siempre sospechosa, con independencia de la autonomía estatutaria reconocida a cada maestro, de contravenir el principio de *igualdad ante la ley,* y en este caso, ante la enseñanza pública y la correspondiente evaluación formal. No nos corresponde hacer la crítica ideológica de las diferencias del *currículum* real. En cambio, desde el punto de vista sociológico, importa comprender las causas de esas variaciones y**,** en particular, determinar la medida en la que son aleatorias o, por el contrario, responden a variaciones de la composición social del público escolar o de características políticas o culturales propias de cada establecimiento o de la comunidad local que lo rodea. V. ISAMBERT-JAMATI (1984) ha puesto en evidencia, por ejemplo, variaciones muy paradójicas en el contenido de actividades de iniciación en la escuela primaria. Pero nuestro propósito no es de orden comparativo inmediato. Tratamos, más bien, de asimilar mejor la naturaleza del *currículum* real y de qué forma se fundamentan en él las normas de excelencia.

En efecto, en un determinado nivel de abstracción, sigue siendo legítimo hablar del *currículum* y de la excelencia en singular, para designar el *denominador común* de las enseñanzas efectivamente impartidas o de las exigencias que se manifiestan en la práctica en las clases del mismo curso. El *currículum* formal funciona como *mecanismo unificador*, en la medida en que los maestros lo interioricen y en que su aplicación sea objeto de control ejercido no sólo por la jerarquía, sino por los otros maestros, los alumnos y los padres. De otro modo, la diversidad de interpretaciones está limitada por las semejanzas de hábito y de relación con la cultura que los maestros deben a su relativa identidad de formación, posición en la división del trabajo o de origen social. Los mecanismos unificadores varían de un sistema escolar a otro, pero en todas partes los responsables del sistema se esfuerzan por hacerlos lo bastante fuertes como para que el *currículum* real creado por cada docente no se aparte excesivamente del de sus colegas y para que todos se inscriban en el campo marcado por el *currículum formal.*

Si quisiéramos asimilar las líneas generales de la cultura y de la excelencia escolares, el análisis del *currículum* formal sería suficiente. Si pretendemos situar la fabricación de los juicios de excelencia en el marco del trabajo escolar cotidiano, es preciso aceptar la diversidad. No todos los alumnos se enfrentan a las mismas expectativas porque no todos experimentan el mismo *currículum* real. Esto es cierto dentro de la misma clase, y es aún más cierto en aulas distintas, aunque *el currículum* prescrito sea completamente uniforme.

Con una metodología cualitativa, no disponemos de los medios para estimar la amplitud de las variaciones ni sus consecuencias. Para hacernos una idea, convendría describir el *currículum* real de una muestra representativa de clases del mismo curso. Aquí no podemos sino preparar una investigación de ese estilo, mostrando especialmente que el *currículum* real no puede reducirse a un conjunto de contenidos del discurso magistral.

La noción de contenido tiene quizá un sentido preciso si se trata de un *mensaje.* Constituiría la respuesta a la segunda cuestión del famoso paradigma de LASSWELL: ¿quién dice *qué,* a quién, por qué canal, con qué intención y con qué efectos? Pero no sabríamos reducir la enseñanza a un mensaje, ni siquiera a un intercambio de mensajes.

De la enseñanza al trabajo escolar

Gracias al desarrollo de la psicología del aprendizaje y de la psicopedagogía, nos resulta evidente la *disociación existente entre lo que enseña el maestro y lo que aprende el alumno.* Las nuevas teorías insisten en que el aprendizaje depende sobre todo de la *actividad* del alumno, lo que tiende a redefinir el papel del maestro: de dispensador del saber, se convertiría en creador de situaciones de aprendizaje, organizador del trabajo escolar. De la imagen de *un saber transmitido* a través del discurso magistral, pasamos a la imagen de un *saber construido* mediante una actividad disciplinada, un trabajo.

Quizá no midamos hasta qué punto es nueva esta imagen del aprendizaje y de la enseñanza. Durante mucho tiempo, parecía no existir ninguna diferencia sustancial entre lo que el maestro enseñaba y lo que aprendía el alumno, sino en el grado de destreza, en la amplitud y solidez de los saberes y del saber hacer adquiridos. Ningún maestro que enseñara *ex cathedra* podía ignorar que la transmisión del saber raramente es total, que los alumnos asimilan de forma desigual el saber impartido. Esto no impedía concebir el aprendizaje como una *transferencia de conocimientos o imitación de la excelencia, no* sin esfuerzo, no sin *trabajo escolar.* Pero ese trabajo ha sido definido durante mucho tiempo, y sigue siéndolo a veces, como un trabajo de *memorización* del discurso del maestro o del manual. De ahí la importancia concedida a la repetición y al aprendizaje de memoria, que parecen haber sido las claves de las pedagogías que apelaban a la memoria, a la capacidad de registrar el discurso magistral y de reproducirlo.

Esta concepción de la pedagogía participaba del primitivo estado de las ciencias humanas y de la educación. Pero el hecho de dirigirse en primer lugar a adultos o a adolescentes desempeñó, sin duda, un papel determinante. Las primeras escuelas dotadas de un *currículum* explícito y organizado no recibían niños. En cambio, en las universidades medievales y en los primeros colegios del Antiguo Régimen, la escolarización abarcaba aún sólo a una minoría, estaba dirigida a un público selecto, desde un punto de vista social o intelectual, para quien la imagen del aprendizaje como interiorizaci6n del discurso magistral no carecía de fundamento. Este último factor siguió siendo decisivo cuando los colegios se abrieron a alumnos más jóvenes. Así, en los cursos inferiores de institutos y colegios, que constituían un tipo de clases preparatorias para los estudios secundarios, pareció durante mucho tiempo “natural" enseñar en latín a niños de 9 años y de iniciarlos desde el primer momento a la relación libresca y discursiva con el saber al que su condición o vocación los destinaba.

No podía ocurrir lo mismo en las escuelas elementales destinadas a los niños de las clases populares, cuyo fin no era prepararlos para los estudios superiores. Sobre todo debían enseñar los principios de la religión, lectura, quizá los fundamentos de la escritura y del cálculo a niños destinados a entrar en la vida activa desde los 12 años. En esas escuelas, los primeros 11 maestros de enseñanza primaria habrían tenido muchas dificultades para practicar una pedagogía discursiva. En las escuelas menores desarrolladas desde el final de la Edad Media, predominaba el modo individual, en el que el maestro no se dirigía a un grupo. Si esta pedagogía era ineficaz ante un elevado número de alumnos, dado que cada uno de ellos desarrollaba alguna actividad durante muy poco tiempo al día, sin embargo estaba centrada en el alumno.

Cuando la pedagogía se hace más colectiva, el papel del maestro cambia. Pero, como muestra VINCENT (1980), el maestro de enseñanza primaria, aunque organizador del funcionamiento de la colectividad, no desarrolla un discurso magistral ante el grupo de clase. En sus *Régles pour la conduite des Ecoles Chrétiennes,* Jean-Baptiste DE LA SALLE incitaba

al maestro a que se mantuviera a un lado de la clase, y no ante ella, y a hablar lo menos posible. Correspondía a los alumnos leer y responder a las preguntas. Se aconsejaba al maestro que se hiciera comprender por signos; esto debía asentar su autoridad e incrementar la concentración de los alumnos. En contra de lo que hoy día sugieren los críticos de la enseñanza frontal o colectiva y quienes claman por una pedagogía más individualizada, el modo simultáneo no era equivalente, en sus comienzos, a una sucesión de lecciones colectivas impartidas por un maestro ante un público silencioso, a la manera tradicional de la enseñanza secundaria.

En las *escuelas mutuas,* la organización era muy distinta, aunque el maestro no se dirigía al conjunto de los alumnos. Colocado en un estrado, dominando una sala en la que se alineaban uno o varios cientos de alumnos, era, sobre todo, el director de orquesta que presidía la acción concertada de los monitores; el trabajo escolar no consistía en escuchar una lección, sino en repetir de manera colectiva las palabras o reglas, ayudándose de carteles pegados en las paredes.

En el transcurso del siglo XIX, según parece, los maestros de enseñanza primaria adquieren la costumbre, si no de pronunciar un discurso "magistral", según el modelo académico, sí al menos de hacer alternar lecciones colectivas y ejercicios individuales. Podemos contemplar el efecto de la extensión del modo de enseñanza simultáneo a grandes clases divididas en cursos o niveles; para instruir un subgrupo, el maestro encomienda a los demás una lectura o un trabajo escrito. Es lo mismo que todavía hacen los maestros que tienen a cargo una clase con varios niveles. Aún en las clases de nivel único, siguen alternándose los momentos colectivos en los que el maestro *imparte una lección* al conjunto de la clase y los momentos en los que los alumnos hacen ejercicios escritos de forma individual. Quizá esta tradición de la lección magistral explique por qué, en el momento de formular los programas de la instrucción pública obligatoria, en los dos últimos tercios del siglo XIX, pareció más prudente decir *sobre qué* habían de tratar las lecciones del maestro, programar los *contenidos de la enseñanza,* más que los aprendizajes de los alumnos. No olvidemos que los documentos que componen el *currículum formal* se dirigían al maestro con el fin de orientar, controlar su enseñanza, desde el punto de vista de los contenidos académicos y**,** al menos en la misma medida, desde el punto de vista de la educación religiosa, moral, cívica. Esto no significa, sin embargo, que los redactores del plan de estudios ignorasen completamente, en el empleo del tiempo en las clases de enseñanza primaria, la parte de *práctica, de trabajo* y**,** sobre todo, de las *disciplinas* puestas de manifiesto por FOUCAULT (1975) Y VINCENT (1980).

Es cierto que en la enseñanza universitaria, e incluso en la secundaria, una parte de los profesores pasan la mayoría del tiempo hablando a un público más o menos atento. La semejanza de modos de formulación del *currículum* no debe prestarse a malas interpretaciones: en la escuela primaria, con niños de 6 a 12 años, ningún maestro permanece hablando durante 25 o 30 horas por semana. La parte destinada a lecciones colectivas varía según las pedagogías, pero nunca representa más que una fracción del horario escolar. Y las lecciones colectivas, en la escuela primaria, se parecen cada vez menos a un curso *ex cathedra* y cada vez más a un intercambio animado por el maestro, pero en el que los alumnos tienen un papel nada despreciable.

Los alumnos no pasan el día escuchando en silencio una sucesión de lecciones jalonadas por ejercicios escritos individuales. Si, en el conjunto de sus actividades, la comunicación ocupa un lugar importante, ésta no es de sentido único, sino que muchos observadores del grupo de clase han puesto de manifiesto la posición central del maestro en la red de comunicaciones. También se da entre los alumnos, más o menos estimulada por el maestro (cf. R. SIROTA, 1983). Limitándonos incluso a la comunicación oral, debemos renunciar a asimilar el contenido de *un* mensaje, habida cuenta de su complejidad y del hecho de que no todo el mundo participa en todos los intercambios. El contenido de los innumerables mensajes que circulan en una clase durante una jornada constituye una realidad multiforme.

Pero lo esencial es que *la comunicación no agota las prácticas escolares.* En una clase, siempre se está *haciendo* cosas. Mucho antes de que se hablara de la escuela *activa,* la escuela elemental organizaba ya las *actividades* de los alumnos. Escuchar una lección no es más que una entre tantas actividades. El resto de la jornada transcurre expresando, discutiendo y, sobre todo, leyendo, escribiendo, transcribiendo, copiando, recopiando textos, haciendo ejercicios de gramática, de vocabulario, resolviendo problemas matemáticos, construyendo figuras geométricas, haciendo cálculos, clasificaciones, diagramas, midiendo, cantando, dibujando, pintando, haciendo trabajos manuales, cosiendo o haciendo, incluso, encuestas sobre el terreno, preparando conferencias, buscando informaciones en la biblioteca, jugando, haciendo mimo, practicando deportes o interpretando teatro. La forma de estructurar, escoger o imponer esas actividades, vigiladas muy de cerca o desarrolladas de forma autónoma, la manera de evaluarlas y las consecuencias de un buen o mal trabajo, su carácter coactivo o lúdico, individual o cooperativo, diferencian las pedagogías y, por tanto, los diversos momentos de la vida de cada clase. Entre una escuela de caridad de principios del siglo XIX y otra lancasteriana de la misma época, la organización del trabajo difiere por completo. Lo mismo sucede en nuestros días, entre una clase muy tradicional y otra activa, ya se inspire en FERRIÉRE, FREINET, DECROLY o MONTESSORI. Entre estas corrientes también existen diferencias, lo mismo que entre las clases referidas a la pedagogía de dominio o entre las llamadas "tradicionales".

Pero, a pesar de las diferencias, siempre descubrimos una constante: *enseñar, en la escuela primaria, nunca se limita a hablar a los alumnos.* Consiste, más bien, en organizar un conjunto de actividades y de intercambios con objeto, en principio, de favorecer los aprendizajes escolares, pero también para hacer posible la vida común, mantener el orden, proporcionar a cada uno la sensación de pertenencia al grupo, emplear el tiempo, el espacio y las cosas de forma adecuada. Aunque nos remitamos a los aspectos de la enseñanza que favorecen de manera más directa los aprendizajes, no pueden reducirse a un discurso, a un conjunto de mensajes. La enseñanza provoca un *trabajo,* una serie de *actividades* que, en su mayor parte, exigen esfuerzo, disciplina y concentración, y movilizan saberes y saber hacer específicos. Con frecuencia, este trabajo viene impuesto por el maestro. En parte, está preparado y planificado fuera de clase y en parte, improvisado dependiendo de las reacciones e iniciativas de los alumnos. A este trabajo, a ese conjunto de actividades, haremos corresponder la noción de *currículum real.*

El "currículum" real como trabajo negociado

Nuestra insistencia en las prácticas, en el trabajo escolar, trata de subrayar que el *currículum* real, tal como lo entendemos aquí, no sólo es una interpretación más o menos ortodoxa del *currículum* formal. Constituye una *transposición pragmática.* Dicho de otra manera, el currículum *formal* y *el* currículum *real no son de la misma naturaleza. El currículum* formal es una *imagen de la cultura digna de transmitirse,* con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el *currículum* real es un *conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes.*

En parte, aceptamos la definición de MUSGRAVE, para quien el *currículum* puede identificarse con la sucesión de experiencias formativas preparadas deliberadamente por las organizaciones escolares: *"Those learning experiences or succession of such experiences that are purposefully arranged by formal educational organizations"** (MUSGRAVE, 1973, pág.

* En inglés en el original. Su traducción: "Esas experiencias de aprendizaje o sucesión de las mismas que están preparadas a propósito por las organizaciones educativas formales". *(N. del T.)*

41). Esta definición no se refiere ya a lo que el maestro hace o dice, sino a las actividades suscitadas con la intención de instruir a los alumnos; lo que cubre no sólo la recepción más o menos activa del discurso magistral y el conjunto de mensajes escritos o audiovisuales tomados de otras fuentes y mediados por el maestro, sino también la serie de actividades y experiencias vividas en clase.

Sin embargo, nos separamos de MUSGRAVE respecto al carácter intencional de las experiencias y prácticas que con frecuencia producen los aprendizajes, porque en la transposición pragmática del *currículum* formal al real hay que tener en cuenta no sólo la ecuación personal del maestro, que determina su interpretación del *currículum* formal y su concepción del trabajo escolar, sino también de las restricciones de todo tipo con las que debe contar en la gestión efectiva de su clase. *Nunca el* currículum *real constituye la estricta realización de una intención del maestro.* Las actividades, el trabajo escolar de los alumnos, escapan en parte a su control, porque, en su andadura didáctica, no todo se selecciona de forma totalmente consciente y**,** sobre todo, porque las resistencias de los alumnos y los avatares de la práctica pedagógica y de la vida cotidiana en clase hacen que las actividades nunca se desarrollen exactamente como estaba previsto. En otro momento (PERRENOUD, 1983) tratamos de situar la práctica pedagógica entre un "trabajo de aficionado" en la etapa de preparación y la improvisación obligada en la animación del grupo de clase. Cuando prepara su enseñanza, el maestro construye un escenario, imagina una sucesión de actividades que ocupen el tiempo escolar. En el interior de cada una prevé momentos distintos. Sabe, por ejemplo, que planteará un problema abierto, preguntando a los alumnos cómo podría construirse una representación gráfica de las temperaturas diarias. Piensa introducir el tema, animar una breve discusión sobre la naturaleza de la tarea, invitando después a los alumnos a proponer una solución, trabajando en pequeños grupos. Durante esta fase, el maestro cuenta con ir de un grupo a otro, dar consejos, hacerse una idea de las soluciones; prevé a continuación, si el tiempo lo permite, poner en común las soluciones propuestas, discutirlas, escoger quizá la más satisfactoria y su aplicación, por parte de todos, a nuevos datos.

Pero *nadie puede asegurar que todo se desarrollará según tal escenario.* El maestro sabe de antemano que deberá adaptarse al ritmo de trabajo de sus alumnos y sacar partido de lo que propongan. Pero a estas incógnitas se añaden muchas otras. Quizá los alumnos se hubieran enfrentado con una tarea semejante el año anterior y no manifiesten interés alguno; quizá el problema resulte demasiado complicado para gran cantidad de ellos, en cuyo caso habría que renunciar al trabajo por equipos; quizá los alumnos se encuentren excesivamente agitados para participar de manera disciplinada en la puesta en común y en la discusión general; quizá una interrupción imprevista obligue a reorganizar la actividad.

Esto no es más que un ejemplo, escogido entre las formas de trabajar en clase preconizadas por las nuevas metodologías. El maestro puede limitar la parte de imprevistos dando menos ocasión a las intervenciones de los alumnos. Sobre el mismo tema, puede, por ejemplo, proponer un modelo de gráfico, explicarlo, poner en la pizarra una serie de temperaturas y pedir que cada alumno construya por su cuenta, en su cuaderno de matemáticas, un gráfico del mismo tipo. Incluso en esta pedagogía, que proporciona al maestro un mayor control de las actividades, no todo puede ser planificado, permaneciendo una parte que ha de improvisarse. Improvisación *regulada* en la medida en que, ante una situación compleja, el maestro reacciona en función de su hábito *profesional*, y no según un plan o regla explícitos. Cada maestro dispone de un *sistema de intervención* (cf. HARAMEIN, 1979) que le permite manejar con mayor o menor eficacia el imprevisto. Pero nunca es completamente "dueño de la situación". Como subraya EGGLESTON (1977), el *currículum* real es el resultado de una

negociación entre el maestro y sus alumnos y, más frecuentemente, de una confrontación, hora a hora, de sus estrategias respectivas, con independencia de que se dé un compromiso explícito o la neutralización recíproca, dentro de una relación de fuerza. Lo específico de las actividades susceptibles de provocar aprendizajes consiste en que exigen un trabajo, esfuerzo, interés, la implicación personal del alumno y no un simple conformismo superficial. Los alumnos pueden, por tanto, comerciar con su buena voluntad. La orientación de la pedagogía de la enseñanza primaria hacia una escuela más activa, hacia situaciones de aprendizaje más abiertas tiene como consecuencia el incremento de la libertad del maestro respecto a la institución, pero, al mismo tiempo, la *ampliación del campo de la negociación con sus alumnos.*

Los alumnos disponen, en particular, de cierto control sobre el ritmo e intensidad del trabajo escolar. No siempre lo ejercen de un modo consciente, y aún menos, concertado. Pero cada maestro sabe que debe habérselas con la potencia del trabajo de sus alumnos y su buena voluntad del momento, de manera que el volumen de trabajo realizado en el transcurso de una jornada, semana o curso escolar es independiente, en parte, de la voluntad del maestro. Como el tiempo escolar no puede ampararse, aligera o enriquece su programa según el ritmo de trabajo de sus alumnos, que influyen, de este modo y de forma indirecta, sobre la parte del *currículum* formal que será "abandonada", dejada de lado, y la que será ampliada y profundizado.

Así mismo, el maestro tiene en cuenta las preferencias y resistencias de sus alumnos en la selección de las actividades. Y no sólo cuando se produce una negociación abierta, sino que en una clase donde la mayor parte de los alumnos se compromete voluntariamente en una situación de investigación y detesta efectuar operaciones, el *currículum* real de matemáticas no tendrá el mismo aspecto que en un aula cuyos alumnos se sienten seguros ante las tareas repetitivas y estructuradas, pero no gustan de reflexionar y discutir. Podrían multiplicarse los ejemplos de este hecho esencial: *la transposición pragmática del currículum formal no sólo está regida por las concepciones didácticas del maestro y su imagen de la cultura. Depende también de los alumnos y de la dinámica del grupo de clase.*

Por supuesto, no podemos hacer como si todas las prácticas observables en una clase, aunque se encontraran bajo el control del maestro, estuvieran orientadas exclusivamente hacia aprendizajes relativos al *currículum formal.* Algunas de ellas no tienen efectos formadores. Otras tienen un *efecto perverso* (BOUDON**,** 1977), produciendo aprendizajes ajenos al proyecto didáctico del maestro. Con frecuencia se alude a un *currículum oculto.*

Hasta aquí hemos considerado, sobre todo, el *currículum* real como la forma en que se lleva a la práctica de manera concreta, en un aula, el *currículum* prescrito, ya adopte la forma de objetivos pedagógicos o planes de estudios, indicaciones metodológicas, medios de enseñanza o de modelos de actividades que proponer o imponer a los alumnos. Hemos visto que, aunque sea detallado, el *currículum* formal no puede "programar" completamente la actividad del maestro y de los alumnos y que a ellos compete la organización de su trabajo diario a partir de la trama que les proporciona la institución. De la trama al tejido cotidiano de la actividad de clase hay campo suficiente para una interpretación que atañe no sólo a lo no prescrito por la institución sino a lo indicado de manera vaga, en un nivel de abstracción elevado o de modo contradictorio, ambiguo, incoherente. A ello se añaden las preferencias del maestro y de los alumnos y las distintas restricciones que dan, por fin, forma y sustancia al *currículum* real. De ello se sigue que todo *lo aprendido* en la escuela no queda *explicitado* en el *currículum formal.*

¿La noción de *currículum* oculto añade gran cosa a esta idea? Todo depende del sentido que se le dé.

¿Existe un “currículum” verdaderamente oculto?

En el uso, un poco distendido, que suele dársele, el *currículum* oculto designa una acción de la escuela que, sin ser desconocida o inevitable, a menudo se presenta al exterior bajo formas idealistas o edulcoradas, aunque podrían descubrirse intenciones más pedestres: contribuir a la socialización de las nuevas generaciones, hacer que interioricen el orden moral y social, la existencia y legitimidad de las desigualdades y jerarquías, la necesidad de trabajar y de esforzarse, el respeto a la autoridad e instituciones. Es cierto que el *currículum moral* (Cf. MUSGRAVE, 1978) de la escuela tiende a hacerse en nuestros días un poco "vergonzante" y que el discurso, tanto político como pedagógico puede tratar de disimular mediante fórmulas generales una acción educativa más integradora que liberadora, más preocupada por mantener el orden social que la expansión de las personas...

Pero, ¿es en realidad algún secreto que en la escuela se aprende a vivir en sociedad, ser un buen ciudadano, un trabajador serio? No hay duda de que, al describir el *currículum* oculto, o mediante la simple introducción de esta noción, la sociología de la educación obliga a tomar conciencia de la importancia y de la relativa unidad de los *aprendizajes que, sin figurar de manera muy explícita entre los objetivos de la enseñanza, son, no obstante, producidos regularmente por la escuela.* Los hombres políticos, los padres, los profesionales de la escuela y, en alguna medida, los demás adultos tienen la intuición de que en la escuela se forman también mujeres y hombres para una sociedad, lo que no sólo supone la adquisición de una cultura general y**,** después, de una formación profesional, sino también una *socialización* en el sentido más general. Los niños y adolescentes no pasan entre 10 y 20 años de sus vidas en la escuela sin que ello contribuya a convertirlos en "actores" y en miembros plenos de la sociedad global y de los principales sistemas que la componen.

Por otra parte, ¿no es ése el significado de toda una serie de objetivos pedagógicos que resaltan, a menudo en términos muy vagos, la necesidad de aprender en la escuela a esforzarse, el trabajo bien hecho, la perseverancia, la higiene, limpieza, orden, educación, respeto a los demás, disciplina, respeto a la autoridad e instituciones, amor a la patria?

Es cierto que estos objetivos son formulados muy a menudo en términos idealistas: no se dice con toda crudeza que se trata de adaptar al individuo a la sociedad. En el siglo XIX y aún en la primera mitad del XX, no se temía afirmar que la escuela debía formar buenos ciudadanos, buenos patriotas, buenos trabajadores, buenos creyentes. El individuo -sobre todo el de clase popular- estaba al servicio de la nación. En nuestros días, nos expresamos de manera más personalista, abrazando a conciencia la psicología de ideas como el desarrollo, la expansión personal, la identidad, autonomía, creatividad, el placer y la capacidad de comunicarse y cooperar. Afirmamos la preeminencia de la persona, obviarnos la posible contradicción entre las necesidades individuales y las exigencias de la sociedad. En este nivel utópico, que no compromete el funcionamiento del sistema de enseñanza, podemos hacer como si la sociedad no tuviera otra preocupación que asegurar a cada uno el mayor bienestar individual.

Esta eufemización del *currículum* moral no permite considerarlo como en realidad oculto. El aprendizaje del cometido del asalariado, del ciudadano, del consumidor, del agente o cliente de organizaciones constituye una preocupación importante para la sociedad global, en especial para quienes están vinculados al orden social. Para dirigir estos aprendizajes y asegurar que van en el sentido deseado, la clase política y la opinión pública no pueden dejar completamente de lado las representaciones de lo que aprenden los alumnos y de lo que deben aprender. A pesar de su formulación vaga, esta parte del *currículum* no escapa del todo de la conciencia de los actores sociales.

En cambio, la toma de conciencia de esos aprendizajes es muy desigual y, a menudo, confusa. Podemos estar seguros de que la escuela prepara a los alumnos para su vida de adultos sin saber muy bien *cómo* lo hace ni *en qué* consiste exactamente esta preparación. Cuando oímos decir que los jóvenes no sienten "el placer del esfuerzo" o carecen de "espíritu de sacrificio", “viven en el presente y no se preocupan del porvenir" o que "no tienen ningún respeto a las instituciones", podemos preguntarnos si tienen fundamento tales afirmaciones. Y, en caso de que lo tengan, si es pertinente poner en tela de juicio la escuela más que otras instancias de socialización. Sin entrar en este debate, señalemos que el simple hecho de acusar a la escuela, con razón o sin ella, supone reconocer que su función de socialización va mucho más allá de la adquisición de una cultura general o de un oficio. Al mismo tiempo, las personas que acusan a la escuela, lo hacen globalmente, sin indicar nada concreto, vituperando, en su defecto, la laxitud o izquierdismo de los docentes. En otras palabras, *la conciencia de los efectos de socialización de la escuela es más clara que la de los mecanismos que la producen.*

De alguna manera, la misma noción de *currículum* oculto forma parte de una visión muy reciente de la escuela, próxima a la de los constructores *de currícula* o de las taxonomías de objetivos y, de modo más general, de aquellos quienes conciben la escuela, ante todo, como el lugar en donde se inscribe una acción pedagógica racional. El *currículum* oculto se muestra como el campo de lo "no-dicho", de lo que escapa a una formulación precisa, incluidos los objetivos "no cognitivos" o "socioafectivos". Así, esto no-dicho sólo existe en función de una exigencia de racionalidad y de explicitación de finalidades propia de los especialistas de la didáctica y la evaluación. Los padres, los políticos, "el hombre de la calle" se satisfacen con fórmulas más vagas. Durante todo el siglo XIX y gran parte del XX, el debate sobre las finalidades de la escuela se situó en el registro de la ideología y de la moral, más que en el de la psicopedagogía. En tal registro, que sigue vigente fuera de los círculos de especialistas, el "desvelado" del *currículum* "oculto" encubre, a veces, puertas abiertas... Al menos en lo que se refiere a la educación cívica y moral, que constituye uno de los fines últimos de la educación elemental.

Para construir una representación realista del *currículum* real y de sus relaciones con el *currículum* prescrito, quizá hubiera que desechar una oposición frontal entre un *currículum* manifiesto y otro oculto y tomar, más bien, en consideración una *gradación continua en el seno del* currículum *real, yendo desde lo más patente a lo más oculto sin solución de continuidad*: algunos aprendizajes que se efectúan de modo regular se adecuan a la perfección a los prescritos por el *currículum* formal; otros, en cambio, pasan casi desapercibidos, sin que figuren en ningún texto normativo y se llevan a cabo con total inconsciencia, tanto de maestros como de alumnos. Entre ambos extremos, hay sitio para una gradación continuada de aprendizajes que, sin estar totalmente ausentes del *currículum* prescrito, no aparecen formulados con claridad ni se asocian de manera explícita con los medios didácticos o con momentos determinados del horario escolar.

De todas formas, ningún aspecto de la socialización, por oculto que esté, se encuentra completamente al abrigo de una elaboración teórica ingenua o perspicaz. Las ciencias de la educación y el debate ideológico sobre la escuela contribuyen a modificar poco a poco la representación de fines y efectos de la enseñanza. La manifestación clara del *currículum* en realidad oculto no llevará consigo su desaparición, sino el debate, y en ocasiones polémica violenta, sobre su legitimidad y su posible significación respecto a las nuevas formulaciones de los objetivos educativos y del *currículum* formal. La racionalización del *currículum* no pasa, en general, por su depuración, sino por la ordenación y correcta denominación de los aprendizajes ya originados, con el desconocimiento de todos o de la mayoría.

Pero, ¿hay, en efecto, hoy día, aprendizajes creados regularmente en la escuela de los que no exista indicio alguno en el *currículum* formal ni en las finalidades que, de manera

global, asigna el discurso político a la instrucción pública? Dicho de otro modo: ¿existen aprendizajes *clandestinos*, en sentido estricto, de los que no tengan conciencia la mayoría de los interesados?

En nuestra opinión, los aspectos más ocultos del *currículum atañen* menos a los valores y a las representaciones que a los *sistemas de pensamiento* (BOURDIEU, 1967) o al *hábito.* Un enfoque antropológico de la escuela, como lugar de vida y de aprendizaje mediante la práctica, es aún más fecundo que el análisis de los contenidos "ideológicos" de la enseñanza.

La formación de un hábito y del sentido común

La cuestión de que las intenciones de la escuela figuren con toda claridad en un plan de estudios detallado o se definan más vagamente en el campo de la educación moral, religiosa o cívica es, en efecto, importante. Pero no podemos hablar de un *currículum verdaderamente* oculto si se trata sólo de un *curriculum* moral eufemizado o idealizado. La noción de *currículum oculto,* en sentido estricto, se refiere a las *condiciones y rutinas* de la vida escolar *que originan regularmente aprendizajes ignotos, ajenos a los que la escuela conoce y declara querer favorecer.*

JACKSON (1968), en su libro *Life in Classrooms* (La vida en las aulas), identifica el *currículum* oculto con *las rutinas cotidianas que,* en el funcionamiento de la clase y del establecimiento escolar, hacen que los alumnos aprendan, generación tras generación, a vivir en un ambiente superpoblado, a ser juzgados constantemente por profesores o compañeros e, incluso, a obedecer a quienes detentan el poder. EGGLESTON (1977), inspirándose en JACKSON, señala siete tipos de aprendizaje que favorecen regularmente el funcionamiento de la escuela, sin que aparezcan entre los objetivos oficiales de la enseñanza. Trataremos de resumirlos de un modo esquemático. En la escuela:

1. se aprende a "vivir dentro de una masa", definida aquí como *concentración de individuos en un espacio relativamente exiguo;* lo que supone, en especial, una intimidad muy débil, la necesidad de vivir siempre bajo la mirada de los demás; por tanto, se aprende también a aislarse, a no prestar atención o tolerar las interrupciones, a diferir la satisfacción de los deseos personales o a renunciar a ellos: deseo de hablar al maestro, o a otros alumnos, de moverse, de comenzar o interrumpir una actividad, de obtener ayuda o utilizar un recurso escaso;
2. se aprende paralelamente a matar el tiempo, a *esperar,* a acostumbrarse al aburrimiento y la pasividad como componente inevitable de la vida en clase. En una palabra, se aprende la *paciencia:* se soporta esperar porque uno se acostumbra a no hacer en clase proyectos cuya realización no admitiría ningún retraso;
3. se aprende a dejarse *evaluar* por otros; no sólo por el maestro, sino también por los condiscípulos. Todos estamos sometidos al juicio de los demás, incluso antes de ir a la escuela o fuera de ella; pero ésta constituye uno de los lugares en los que más nos exponemos a esos juicios sin poder desembarazarnos de ellos con facilidad. Aprendemos, pues, a ser evaluados de la forma que mejor sirva a nuestros intereses y proteja de la mejor manera nuestra tranquilidad;
4. así mismo, se aprende, mediante la evaluación u otros tipos de refuerzo, a satisfacer las *expectativas* del maestro y de los compañeros, para lograr su estima o cualquier otra forma de recompensa;

5. se aprende a vivir en una *sociedad jerarquizada* y estratificada y**,** por tanto, a vivir como normales y legítimas la desigual distribución del poder y la existencia de individuos o grupos con diferentes categorías;

6. se aprende, de acuerdo con los otros alumnos, a controlar o, al menos, a *influir sobre el ritmo de trabajo escolar* y sobre el progreso en el programa, mediante diversas estrategias de distracción: plantear nuevas preguntas, pretender que no se entiende, no encontrar el material necesario;

7. se aprende, por último, a funcionar dentro de un grupo restringido, a compartir **y** emplear los valores y códigos de comunicación.

Estos siete puntos resumen la lista de EGGLESTON (1977, págs. 110 a 113).Sin duda, no es exhaustiva. Por ejemplo, habría que añadir a la lista de aprendizajes: *a) una referencia al tiempo*, a través de los horarios **y** la división del tiempo escolar, la experiencia de los plazos, de las esperas, rendimientos, ritmos impuestos por otros, previsión, regularidad; *b)* una *referencia al espacio privado y público,* mediante la interiorización de las distancias adecuadas en la interacción social, las fronteras invisibles que han de respetarse (cf. HALL, 1971); c) *una referencia a las reglas* **y** *los saberes.*

Aun así completado, el inventario es bastante heterogéneo, yuxtaponiendo aprendizajes diversos, cuyo alcance es muy distinto, tanto durante la escolaridad como más adelante. Todavía está por hacer un análisis más riguroso *del currículum* oculto y de los aprendizajes que produce y no podemos llevarlo a cabo aquí. Conformémonos con indicar que sería oportuno, con las necesarias cautelas, distinguir en el *currículum real:*

- por una parte, *lo que contribuye a hacer interiorizar representaciones, creencias, gustos, ideologías, modelos conscientes,*-

- por otra, *lo que induce una transformación del hábito como sistemas de esquemas de percepción, pensamiento, evaluación y acción.*

En el segundo caso, el aprendizaje es *oculto por partida doble:* no sólo se desconoce el papel que desempeña la escuela en la formación del hábito, sino que los esquemas que lo constituyen siguen siendo inconscientes en parte, funcionando sólo en la práctica. Así, los esquemas que rigen nuestra referencia temporal, espacial, respecto a los otros, escapan en gran medida a nuestra consciencia. Lo mismo puede decirse sobre el aprendizaje de la vida en un ambiente superpoblado. Si los adultos son capaces de vivir en una cierta promiscuidad con desconocidos, se debe en parte a su experiencia escolar. Cuando se vive en un inmueble en el que todo se oye**,** cuando se instala en una playa o en un *camping* abarrotado, cuando se trabaja en un taller u oficina con muchas otras personas, cuando nos fundimos en una masa en el cine, en un estadio, en los transportes públicos o en el barullo urbano, no hay duda de que esta tolerancia al contacto con otros ha sido adquirida, en parte, en la escuela. No sólo no existe referencia alguna a este aprendizaje en el *currículum* formal, sino que los alumnos no son conscientes de este aspecto de su hábito. En tales casos, podemos hablar de *currículum* oculto en el sentido más profundo de la expresión.

Para ir más allá del inventario de JACKSON y EGGLESTON, relativo a la enseñanza primaria, haría falta analizar la formación de los esquemas de pensamiento, del *sentido común,* lo cual plantea problemas teóricos y metodológicos aún más difíciles: ¿cómo asimilar esos aprendizajes ocultos, en particular cuando se manifiestan esencialmente en la *forma de pensar?* Con BOURDIEU, podemos considerar que, en las sociedades escolarizadas, al menos:

> ... los esquemas que organizan el pensamiento de una época no pueden comprenderse por completo sino por referencia al sistema escolar, el único capaz de consagrarlos y constituirlos, mediante el ejercicio como hábitos de pensamiento comunes a toda una generación.
>
> (BOURDIEU, 1967, pág. 371)

O incluso:

> "Fuerza formadora de hábitos", la escuela provee a quienes han estado sometidos, de forma directa o indirecta, a su influencia, no tanto de esquemas de pensamiento particulares y particularizados, sino de esta disposición general, creadora de esquemas particulares susceptibles de aplicarse en campos diferentes del pensamiento y de la acción, que podemos denominar hábito cultivado.
>
> (*Ibid*, pág. 373)

BOURDIEU ilustra esta tesis abstracta mediante ejemplos tomados de la enseñanza secundaria y de la universitaria. Hablando de DURKHEIM, escribe:

> ... sigue siendo sorprendente que, viendo en el aprendizaje escolar uno de los instrumentos más eficaces de la integración "moral" de las sociedades diferenciadas, no se percate de que la escuela tiende a asumir, cada vez de forma más completa y exclusiva, a medida que progresan los conocimientos, una función de integración lógica. En efecto, los individuos "programados", es decir dotados de un programa homogéneo de percepción, pensamiento y acción, constituyen el producto más específico de un sistema de enseñanza. Los hombres formados en una determinada disciplina o en una escuela concreta tienen en común un cierto "espíritu", literario o científico, intelectual o politécnico; conformados según el mismo "modelo" *(pattern),* los espíritus de esta forma modelados *(patterned)* están predispuestos a mantener con sus iguales una relación de complicidad y de comunicación inmediatas. (...) Si se admite que la cultura y, en nuestro caso particular, la cultura ilustrada, es, en cuanto código común, lo que permite a todos los detentadores de ese código asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas obras, y, recíprocamente, expresar la misma intención significante mediante las mismas palabras, los mismos comportamientos y las mismas obras, se comprende que la escuela, encargada de transmitir esta cultura, constituya el factor fundamental del consenso cultural como participación en un sentido común, que es la condición de la comunicación. Lo que los individuos deben a la escuela es, pues, todo un conjunto de lugares comunes, que no consisten sólo en discurso y lenguaje comunes, sino también campos de encuentro y de entendimiento, problemas comunes y maneras comunes de abordar los problemas comunes: los hombres cultivados de una determinada época pueden estar en desacuerdo sobre las cuestiones de las que discuten, pero concuerdan, al menos, en la discusión de determinadas cuestiones. Por eso, un pensador pertenece a su época, está situado y datado, ante todo por las problemáticas obligadas en y por las que piensa.
>
> (*Ibid*, págs. 369-370)

Este enfoque de la cultura escolar, tal como es interiorizada en último término por los alumnos, ha sido desarrollada a propósito de la enseñanza secundaria o universitaria. Se trata, por tanto, más allá de los saberes y saber hacer particulares, de constituir categorías y esquemas de pensamiento. Esta comunidad de hábitos permite a quienes han hecho los mismos estudios, pertenecen al mismo cuerpo o a la misma escuela, reconocerse y comunicarse. ¿Puede encontrarse algún equivalente en la escuela primaria?

De alguna manera, dado que afecta a todos los alumnos de una generación, la cultura enseñada en la escuela primaria debería permitir la comunicación en el seno de una sociedad política más allá de las diferencias de condición social y profesional. ¿Cuál es el papel de la escuela primaria en la formación o transmisión del sentido común? Los maestros contribuyen, sin duda, a hacerla interiorizar por las nuevas generaciones, por el solo hecho de que son, junto con los padres, los adultos que, en nuestra sociedad, pasan la mayor parte del tiempo con los niños y adolescentes. Esto no significa *ipso facto* que la escuela constituya un lugar *específico* de formación del sentido común.

Un niño que, viviendo en nuestra sociedad, no asistiera a la escuela y no recibiera una instrucción equivalente, es probable que no aprendiera a escribir ni, quizá, a leer ni a contar.

Sin duda, ignoraría todas las reglas gramaticales y ortográficas y sabría muy poco de historia, geografía o ciencias naturales, en el sentido en que esos saberes figuran en el *currículum.* ¿Este niño pensaría de otra manera? ¿Estaría excluido del sentido común, desprovisto de los esquemas y de las categorías de pensamiento más ampliamente compartidas en nuestra sociedad? Seguro que no, porque el sentido común es difuso, está contenido en la menor práctica, la menor interacción, el más menudo objeto, el más mínimo aspecto de la organización social. La escolarización no es una condición necesaria de la formación del sentido común, aunque está inscrito *también* en las prácticas escolares, en las formas de trabajo y de evaluación, en las relaciones de poder, en la disposición del espacio, el empleo del tiempo, en las formas de relación y de comunicación que prevalecen en la escuela. La escuela, en la medida en que se encarga ampliamente de los niños y los enfrenta con problemas intelectuales que no siempre encuentran fuera de ella, desempeña un papel fundamental en la adquisición de *ciertos aspectos del sentido común,* en la formación de las rutinas intelectuales gracias a las cuales damos por sentadas, evidentes, indiscutibles múltiples facetas de la realidad, así como las formas de describirlas, organizarlas desde el punto de vista lógico, transformarlas. De hecho, lo que consideramos evidente es el resultado de una construcción en parte arbitraria, pues otras sociedades humanas, a partir de las mismas bases biológicas, construyen otra visión del mundo y otras formas de pensar. Pero *el sentido común se define precisamente por el desconocimiento de esta arbitrariedad,* la certidumbre de que nuestra forma de ver el mundo y de definir la realidad es la única posible o, en todo caso, la única con sentido.

El aprendizaje del sentido común, es quizá, el componente mejor escondido del *currículum* oculto. Tanto mejor escondido en la medida en que salta a la vista. ¿Es consciente el maestro de que lleva a los niños a compartir el sentido común, los esquemas y categorías fundamentales de pensamiento desarrollados dentro de nuestra sociedad? Sin duda, se da cuenta de cuando en cuando, en particular si se enfrenta a niños que manifiestan una proporción suficiente de "insensatez o sea de "locura", que le hacen comprender, de forma dispersa, que el sentido común no nace de modo espontáneo. Pero es raro que el maestro organice explícitamente su acción para afirmar el sentido común de sus alumnos, salvo, quizá en los cursos inferiores. Desde los 8 o 9 años, el niño parece tener el suficiente "buen sentido" para funcionar normalmente en una clase. El maestro se preocupa más bien de utilizar esta adquisición para invertirlas en las actividades de aprendizaje, la asimilación de saberes o de saber hacer específicos que se apoyan sin duda alguna, en el sentido común, la lógica natural, los esquemas generales de pensamiento, pero que aspiran a la acumulación de un acervo cultural específico, En definitiva, *el aprendizaje del sentido común forma parte del aprendizaje del oficio de alumno.* Eso mismo puede decirse de la mayor parte de los aprendizajes favorecidos por el *currículum* oculto, lo que no impide que surta efecto más allá de la escolaridad, efectos pertinentes desde el punto de vista de la integración social, en su sentido más amplio.

Aprender el oficio de alumno

Para asimilar la unidad de los aprendizajes más o menos ocultos, podríamos atenernos a dos observaciones principales:

a) el aula constituye un medio de vida especial, un grupo restringido, hasta cierto punto estable, inserto en una organización burocrática; las experiencias anteriores a la primera escolarización preparan en parte a la vida en este medio; por lo demás, hace falta aprender

"sobre la marcha"; en el transcurso de meses y, después, de años, el escolar adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que lo convertirán en el perfecto "indígena" de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea vivir bien gracias a haber comprendido las maneras adecuadas. En la escuela, se aprende el *oficio de alumno;*

b) el aprendizaje de la vida en un grupo restringido y en una organización burocrática prepara también, más allá de la escolarización, para vivir y funcionar en otras organizaciones, sea como trabajador, cliente, enfermo, reo, usuario, o para vivir en otros grupos restringidos. Lo que vive un adulto no es una reproducción estricta de su experiencia escolar, pero esa experiencia, en parte, es trasladable a otros tipos de grupos u organizaciones. En este sentido, la escuela prepara para la vida, al menos, a través *del hábito de actor social* y de las cualificaciones y conocimientos que permite adquirir.

Esos dos tipos de aprendizaje no se oponen, aunque unos se refieran a la vida del alumno y los otros a la vida adulta, porque, aprendiendo el oficio de alumno, se aprende también el de ciudadano, actor social o asalariado. El término "oficio" no se considera aquí desde el punto de vista de las calificaciones académicas o profesionales, sino de las "disciplinas" que permiten abordar una tarea productiva en el seno de una organización, con lo que ello supone de restricciones, retrasos, visibilidad, respeto a las normas en cuanto a los recursos que emplear, técnicas que utilizar, autoridades que consultar en cada etapa de un trabajo cualquiera.

Nos interesaremos más aquí por la primera categoría de aprendizajes, porque nos remiten más directamente a las normas de excelencia y a la evaluación. En efecto, nada puede entenderse de la enseñanza si olvidamos que el período de escolaridad no constituye sólo un medio, una preparación para la vida, sino un *momento de la vida* en sí mismo, que tiene ya una organización compleja. *¡Tener éxito en la escuela, supone aprender las reglas del juego!*

Todo grupo social algo duradero y organizado construye su propia cultura, es decir un conjunto de saberes, saber hacer, reglas, valores, creencias, representaciones compartidas, que contribuyen a afirmar la identidad colectiva y el sentimiento de pertenencia de cada uno **y** permiten el funcionamiento estable del grupo u organización. Cuando nos convertimos en miembros de un grupo u organización, tenemos que asimilar la cultura de los mismos para constituirnos en miembros de pleno derecho de ella. Este aprendizaje puede hacerse mediante la experiencia, en alguna medida, por la práctica, de modo que el nuevo miembro del grupo u organización, descubre poco a poco, lo que conviene hacer en cada situación, al precio, quizá, de tanteos. También ocurre que la organización o grupo se encargue de la formación o iniciación de los nuevos miembros, de maneras muy distintas según se trate de una empresa, partido político, club muy cerrado, asociación deportiva, banda o secta religiosa.

Cuando se habla de *cultura hospitalaria* o de *cultura carcelaria,* se designa sin ambigüedad la cultura compartida por las personas que se encuentran en el hospital o en la cárcel. Cuando se habla de *cultura escolar,* de ordinario no se designa lo equivalente respecto a las personas que se encuentran en la escuela, sino los saberes o saber hacer, costumbres y actitudes que *no pertenecen en sí ni a la escuela ni a las personas de la escuela.* La definición de la cultura escolar supera al sistema de enseñanza, aunque sea el lugar privilegiado no sólo para su transmisión, sino para su práctica.

La atención dispensada al *currículum* formal impide a menudo ver que, como las demás organizaciones, *la escuela mantiene en secreto su cultura interna.* Y esto ocurre también porque, al menos para los alumnos no hay demarcación clara entre la *cultura escolar, que se encarna en el* currículum, y *la cultura de la organización, que es para los alumnos lo que la*

cultura hospitalaria para los pacientes, la carcelaria para los presos o la judicial para los reos. No hay demarcación clara porque lo que deben aprender los alumnos de acuerdo con los objetivos generales de la enseñanza encubre, en parte, lo que deben aprender para mantener durante nueve años o más su papel dentro de la organización escolar para desempeñar adecuadamente su "oficio". Tomemos tres ejemplos:

a) aprender a leer y a escribir constituyen objetivos fundamentales de la enseñanza primaria en todos los países; pero también son condiciones de participación para proseguir la escolaridad; un alumno que no sepa leer ni escribir no puede desempeñar adecuadamente su papel de alumno, más allá de los 7 u 8 años, a medida que la parte de comunicación escrita crece respecto al conjunto del trabajo escolar. Un alumno de 10 años que no sepa leer ni escribir es un "inadaptado escolar", aunque sea completamente dócil, prudente, limpio, ordenado, comunicativo y pacífico. Y sólo porque, privado de ese saber hacer básico, no podrá llevar a cabo ni la cuarta parte del trabajo que se le pida, al no poder comprender lo que de él se espera;

b) de igual modo, la construcción del número, el dominio de las operaciones aritméticas, el sistema métrico, la lógica de conjuntos y las relaciones constituyen recursos que se utilizan constantemente no sólo en matemáticas, sino en multitud de tareas escolares, en lengua, geografía, ciencias, historia, actividades creativas y en gran cantidad de momentos de la organización de la vida colectiva;

c) desde hace una veintena de años, se insiste mucho en la necesidad de *aprender a aprender,* lo que supone especialmente, la capacidad de realizar un proyecto, organizar el trabajo, identificar las fuentes de información y servirse de ellas. Quien, al salir de la escuela, haya aprendido a aprender dispondrá de algunas bazas suplementarias en su vida de adulto, cada vez que se encuentre ante un problema que exija la adquisición de competencias de las que carezca. Pero es evidente que si un alumno aprende a aprender antes de su último año de escolaridad, supone otro tanto de ganancia para sus sucesivos maestros, que podrán dejarle mayor autonomía y dedicarse a otros menesteres. De nuevo, nos encontramos ante un aprendizaje con dos facetas.

A estos tres ejemplos tomados del dominio de los saberes y del saber hacer sobre todo cognitivos, podríamos añadir todos los que surgen del *currículum* moral o de los objetivos a veces denominados "no cognitivos": orden, limpieza, educación, servicialidad, espíritu de cooperación, respeto de la propiedad, no violencia, etc. Todos esos aprendizajes son necesarios tanto para la escuela como fuera de ella. Lo que, en un primer análisis, aparece como transmisión a cargo de la escuela de una cultura definida desde fuera de ella, puede interpretarse de otra manera: *asimilar el currículum supone convertirse en oriundo de la organización escolar, hacerse capaz de desempeñar su papel de alumno sin perturbar el orden ni exigir una atención especial.*

El funcionamiento de la organización escolar no exige, sin embargo, que todos los alumnos asimilen el conjunto del *currículum* y den pruebas de un elevado nivel de excelencia en todos los campos. Sólo algunos de los aprendizajes previstos en el *currículum* formal tienen importancia vital en el funcionamiento de la organización. Y aún puede, debido a la selección, eliminar de determinados cursos o niveles, en los que "no tendrían cabida", a los alumnos que no hubieran aprendido suficientemente su "oficio".

Si no existe una demarcación clara entre la cultura escolar y la de la organización escolar, no hay tampoco un solapamiento absoluto. Es más adecuado hablar de intersección, de

un conjunto de aprendizajes que corresponden *a la vez* a los objetivos y contenidos del plan de estudios y a las exigencias funcionales de la organización escolar. Aparte de esta intersección, encontramos dos conjuntos dispares:

a) por una parte, *el conjunto de componentes del currículum formal cuya asimilación carece de importancia crucial para la organización escolar,* porque no son objeto de ninguna evaluación formal, ya que la ausencia de aprendizajes al respecto no obstaculiza el trabajo escolar. Pensaremos, evidentemente, en disciplinas poco selectivas, como la educación física o artística, y en aquellas en las que la construcción de conocimientos es poco acumulativa, en las que los defectos del aprendizaje en los niveles inferiores no afecta prácticamente a la escolaridad posterior;

b) por otra parte, los *elementos de cultura que, con independencia de su funcionalidad para la organización, carecen de equivalente alguno en el* currículum *formal;* en este caso, es difícil identificar campos amplios de aprendizaje que importen a los maestros y a la organización escolar pero que estén ausentes por completo del *currículum* formal. En todo lo relativo a los métodos de trabajo y la disciplina, las exigencias propias de la escuela pueden justificarse siempre en función de objetivos educativos generales. Es evidente, no obstante, que la escuela es más partidaria del orden y el esfuerzo que del espíritu crítico o la creatividad. Puede pasar sin estos últimos aprendizajes, acomodándose muy bien a los alumnos dóciles y desprovistos de imaginación. En cambio, para la mayoría de los docentes, es vital conseguir de sus alumnos, a corto plazo, orden y aplicación en su trabajo escolar.

Este análisis nos conduce a guardar distancias respecto a la imagen de una escuela totalmente regida por la voluntad de transmitir de manera eficaz la cultura que se le ha encomendado difundir. Como organización, *la escuela tiene sus propias aspiraciones culturales.* En su escala, cada establecimiento tiende a transmitir también su propia cultura. Y sigue siendo cierto respecto a cada maestro en su propia clase. Por eso, *la excelencia escolar, definida en abstracto como la apropiación del* currículum *formal, se identifica muchas veces, en la práctica, con el ejercicio cualificado del oficio de alumno.* La evaluación informal consiste, pues, en gran parte, en asegurar que el alumno aprenda y desempeñe su cometido de manera adecuada. Es evidente que esto no es independiente de cierto dominio de los saberes y saber hacer inscritos en un plan de estudios. Pero este dominio se empareja con las formas y contenidos de un trabajo escolar que siempre, y hasta cierto punto, está desligado de sus finalidades educativas, transformando en un conjunto de rutinas, como cualquier actividad regular en una organización burocrática.

El trabajo escolar como conjunto de rutinas

Ya hemos subrayado, a propósito de la articulación del *currículum en* cursos sucesivos, la tendencia del maestro a modificar su enseñanza en el sentido de las expectativas explícitas o implícitas de los docentes que recibirán a sus actuales alumnos. Es una de las formas de interpretar el *currículum* formal en función de los imperativos de la organización y de la práctica pedagógica. No volveremos sobre ello. Insistiremos más sobre la cultura interna de una clase, sobre las exigencias propias de un maestro concreto. En la medida en que los maestros se parecen y viven las mismas restricciones, existen puntos comunes en todas las clases. Pero también hay diferencias. En el transcurso de sus estudios académicos, un alumno debe, por tanto, adaptarse cada año no sólo a un programa nuevo, sino también a la cultura de

un nuevo grupo, a las exigencias de un maestro nuevo, a un nuevo estilo de autoridad, a un nuevo tipo de actividades y trabajo escolar. Cuando un equipo de maestros se encarga de una escala compuesta de diversos grados consecutivos, puede esperarse una cierta unidad de métodos de trabajo, de la concepción de la enseñanza. En las escuelas en las que los docentes trabajan de manera estrictamente individual, la aleatoriedad de la formación de las clases hace que un alumno pueda seguir su escolaridad con una continuidad bastante grande o, por el contrario, vivir experiencias muy contrastadas, pasando de un maestro experimentado a un principiante, de una pedagogía muy tradicional a otra más activa, de un aula en la que se escribe durante todo el tiempo a otra en la que se discute sin cesar.

En rigor, para situar las exigencias y las prácticas de evaluación de un maestro, haría falta reconstruir la organización de conjunto del trabajo escolar en su clase. A partir de las observaciones de que disponemos, nos limitaremos a resumir un inventario de actividades rutinarias que alternan según los rituales y reglas variables de una a otra clase y cuyo peso en el horario o en la importancia simbólica dependen de las opciones pedagógicas del maestro.

En una clase de primaria ginebrina, el maestro y sus alumnos pasan juntos 26 horas por semana, 39 semanas al año, o sea algo más de mil horas al año. En abstracto, esas horas se dedican al estudio del programa. En concreto se reparten en "áreas" correspondientes a distintas materias, pero también en momentos diversos en cuanto a la forma del trabajo escolar. Distinguiremos los principales, tratando de identificar las características propias de un *buen trabajo* para cada uno de ellos, o sea las normas de excelencia propias, en parte al menos, de una determinada modalidad de trabajo escolar, normas de las que no siempre el maestro tiene en mente una formulación explícita:

1. *momentos de evaluación formal:* los mencionamos sólo a título de recordatorio, pues los hemos analizado ya ampliamente; abarcan las actividades sometidas de modo más explícito a un juicio de excelencia; *trabajar bien* consiste, pues, en: a) tomar en serio el trabajo, hacerlo lo mejor posible; b) trabajar con bastante rapidez y de manera organizada, de modo que se dé respuesta a todas las preguntas; c) resolver los problemas, dar las respuestas correctas, hacer bien el trabajo pedido; d) cuidar la presentación y la ortografía;

2. *deberes para casa:* como su nombre indica, se hacen, en principio, fuera de clase; pero están preparados y controlados, y se supone que prolongan o preparan directamente el trabajo que se efectúa en la escuela; en este *caso, trabajar bien* consiste en: a) hacer uno mismo los deberes, sin copiarlos de otro ni ayudarse más allá de un límite razonable de los padres o de algún compañero; b) organizarse el conjunto de la semana para repartir el esfuerzo y atenerse a los plazos; c) realizar el trabajo por completo y bien; d) cuidar la presentación y la ortografía; e) superar con éxito el control sistemático o esporádico de los deberes, ya se trate de la corrección de los ejercicios o de pequeños controles sin nota;

3. *ejercicios individuales:* incluso en las clases más activa s, en las que se practica el trabajo por proyectos, en equipos, los alumnos pasan una parte del tiempo haciendo ejercicios que aparecen en su libro o cuaderno, en un fichero o en clichés facilitados por el maestro; en las clases más tradicionales, los ejercicios individuales ocupan gran parte del tiempo escolar; en esos momentos, *trabajar bien* consiste en: *a)* leer con atención las instrucciones; b) ponerse a trabajar con rapidez sin plantear preguntas inútiles; c) hacer todos los ejercicios encomendados en el tiempo prescrito; d) hacerlos completamente y bien; e) cuidar la presentación y la ortografía;

4. *tareas discursivas menos estructuradas:* ya se trate de redactar textos, preparar conferencias, monografías o informes sobre tema libre o impuesto, *trabajar bien*, en este caso, consiste en: a) tomar la iniciativa cuando el maestro lo estimule; b) comprometerse personalmente en el trabajo, haciendo más que el mínimo aceptable; c) dar muestras de una relativa originalidad, de cierta imaginación; d) manifestar preocupación por la coherencia en la construcción del texto o de la exposición; e) llevar a término la tarea emprendida; f) interesar al maestro y a los otros alumnos; g) cuidar la expresión, presentación y la ortografía, si se trata de un texto escrito;

5. *situaciones de investigación:* se pone a los alumnos ante un problema o enigma que no tiene *una* respuesta exacta, sino que implica un proceso de reflexión individual o colectiva; *trabajar bien* consiste en: a) interesarse por el problema, manifestar el deseo de resolverlo; b) dar pruebas de imaginación y curiosidad; c) trabajar con método y perseverancia, sin abandonar a mitad de camino; d) expresar con seguridad y precisión las hipótesis y soluciones deducidas;

6. *participación en clases y discusiones colectivas:* son los momentos en que el maestro estimula al conjunto del grupo de clase, bien para explicar un concepto, introducir un trabajo, bien para suscitar un intercambio a propósito de un problema, un acontecimiento, un proyecto: *trabajar bien* consistirá en: a) manifestar interés por el tema tratado o discutido; b) escuchar con atención al maestro o a los demás alumnos Y tener en cuenta lo que dicen; c) intervenir de manera activa en la conversación cuando el maestro pide la participación del alumno; d) pedir la palabra y no extenderse demasiado; e) no salirse del tema, observar cierta disciplina que facilite los intercambios;

7. *trabajo en grupos:* los alumnos trabajan en grupos de dos o tres en una tarea común, que puede ser la misma para todos los grupos o variar de uno a otro equipo; esta tarea puede consistir en hacer los ejercicios que se realizarían en otros momentos o clases de manera individual, de forma colectiva; pero algunos maestros se esfuerzan para inventar tareas que exijan la cooperación de varios alumnos, que les impulsen a ponerse de acuerdo sobre el camino a seguir, a compartir el trabajo y a ponerlo en común, comprobando las aportaciones de cada uno para llegar al resultado final; en ese caso, *trabajar bien* consiste en: a) comprometerse en los aspectos intelectuales de la tarea; b) participar en el juego del trabajo de equipo, sin individualismo, sin tratar de llevar la voz cantante, sin suscitar conflictos; c) efectuar una parte equitativa del trabajo de reflexión y de realización.

Este inventario no abarca todos los tipos de actividades. Hemos dejado de lado las actividades creativas, los trabajos manuales, el teatro o el deporte porque, en estos terrenos, las normas de excelencia no son las típicas del trabajo escolar, aunque estén adaptadas a la edad de los alumnos.

Para el maestro, en el trabajo diario, el buen alumno no es sólo el que domina el *currículum*, sino también, y quizá más, el que se compromete en las actividades propuestas o impuestas y respeta las reglas. Es evidente que estas últimas atañen al valor intelectual, en sentido estricto, del trabajo elaborado, a su exactitud en las tareas de precisión, a su corrección en las referentes al respeto a las normas, a su validez en las que requieren respuestas justas, a su originalidad en las tareas creativas. Pero a menudo, a estos criterios de excelencia se añaden otros:

a) *respeto a las convenciones y normas de presentación, escritura, confección, corrección;* todo trabajo escrito exige, en especial en la escuela, "guardar las formas"; algunos maestros son intransigentes al respecto, y otros, menos; pero ninguno permanece indiferente a estos aspectos formales;

b) respeto a las reglas de cooperación y de comunicación; el trabajo escolar no es solitario; está destinado al maestro, a veces a los padres o a los demás alumnos; se. desarrolla en el seno de un grupo cuyo funcionamiento depende de la disciplina de cada uno; la *manera* de hacer importa tanto como la calidad del trabajo: silencio, rapidez, organización, visibilidad, limpieza, calma, precisión y educación en la expresión; respeto al trabajo de los demás;

c) compromiso con la tarea: interés, perseverancia, esfuerzo, participación.

Volvemos a encontrar la interrelación puesta de manifiesto en el capítulo anterior entre excelencia y conformidad. Conformidad con las convenciones gráficas, lingüísticas o matemáticas; pero conformidad también con las normas morales, en la relación con los otros y con las tareas propuestas.

Un trabajo distinto a los demás

El trabajo escolar no es como los demás porque carece de utilidad inmediata, visible, en el sentido de que lo producido rinda algún servicio a alguien, resuelva un problema real o enriquezca un patrimonio. Su principal razón de ser consiste, en principio, en favorecer o consolidar los aprendizajes, En la práctica, tiene también la función de ocupar y disciplinar a los alumnos. Pero esto no basta para conferirle un sentido. Desde CLAPARÉDE se habla de *educación funcional;* desde FERRIÉRE, las corrientes de la *escuela activa* se esfuerzan para suscitar actividades que tengan como motor un proyecto personal; desde FREINET, el movimiento de la *escuela moderna* se esfuerza para hacer del trabajo escolar un trabajo creador y útil. Pero en la escuela primaria pública, esas corrientes no son mayoritarias, incluso aunque, en muchas aulas, se trate de preservar momentos en los que el trabajo no sea una coacción arbitraria, sino la consecuencia de una elección personal.

La mayor parte de las tareas escolares son impuestas por el maestro. En el mejor de los casos, su interés intrínseco o su aspecto lúdico bastan para mantener la actividad. A menudo, sólo se soporta el trabajo para asegurarse ciertas ventajas o evitarse problemas. En este sentido, se aproxima a las tareas profesionales que se realizan por motivos puramente lucrativos, realizadas sin alegría ni interés personal de quienes las llevan a cabo, que buscan sobre todo la remuneración. El trabajo escolar no procura remuneración monetaria alguna, sino que garantiza de inmediato la aprobación de los adultos y, quizá a más largo plazo, el éxito escolar. *En la escuela, hacer un buen trabajo consiste en realizar un trabajo que uno no ha escogido y por el que uno no tiene por qué sentir mayor interés.*

El carácter repetitivo de las tareas escolares no contribuye a acrecentar el interés. Muchos alumnos, cuando descubren una actividad nueva, manifestara curiosidad. Las primeras sumas, las primeras multiplicaciones, las primeras medidas de áreas, las primeras construcciones de rectángulos, las tentativas iniciales con el diccionario, los primeros ejercicios sobre el condicional movilizan incluso a los alumnos que suelen ser pasivos. En esos precisos momentos, tienen la impresión de descubrir y aprender algo. Pero ese interés se esfuma, en la medida en que la escuela tiene el secreto de la repetición y del ejercicio. Es cierto que algunos

maestros hacen considerables esfuerzos para variar las situaciones y tareas, para crear un efecto de sorpresa, para insertar las operaciones rutinarias en el marco de problemas nuevos. Pero no todos los docentes se toman esas molestias. En muchas clases, los ejercicios son muy estereotipados: operaciones y problemas en cadena, frases que analizar y transformar, ejercicios de completar frases, correspondencias, construcciones de clasificaciones, cálculos de múltiples o de divisores, formas verbales que completar o transformar, figuras que construir. Todos los ejercicios son distintos en cuanto a los detalles, pero tienen la misma forma y pronto dan la impresión de lo ya conocido. *En la escuela, hacer un buen trabajo consiste en hacer el encomendado, aunque sea repetitivo* y *aburrido.*

Así mismo, consiste en hacer bien un trabajo extremadamente *fragmentado.* Las pedagogías del proyecto, de las situaciones matemáticas, de las actividades-marco se esfuerzan para proponer empresas de más larga duración: desarrollar una investigación matemática, comenzar una experiencia científica, editar un periódico, construir una maqueta, hacer una encuesta, organizar una exposición, preparar un espectáculo. La realización de un proyecto puede, por tanto, ocupar varios días o semanas, y no toca a su fin hasta acabar el proyecto. Esto no excluye momentos de trabajo bastante fatigoso: la comprobación de una encuesta es una operación muy laboriosa; en la preparación de un espectáculo, los ensayos y la puesta a punto son muy exigentes; la organización de una exposición pública impone muchas restricciones respecto a la presentación y la escritura. Pero, al menos, esas tareas forman parte de un proyecto de conjunto que les da una justificación.

Muchas tareas carecen de esa amplitud y no se inscriben en un proyecto a largo plazo. Se imponen para unos minutos, para media hora, dos horas. A menudo, se trata de una *serie* de ejercicios más o menos dispares. Una vez hechos y corregidos, no se habla más de ellos y se pasa a la siguiente actividad. Ese fraccionamiento se debe en gran medida a la existencia de un horario semanal. En la enseñanza primaria, no viene impuesto por la división del trabajo entre profesores especializados, como ocurre en la secundaria. Se refiere más bien a la necesidad de equilibrar el empleo del tiempo, a hacer alternar el trabajo intelectual y el manual, las tareas individuales y las actividades colectivas, los momentos de juego y otros más austeros, lengua y matemáticas, momentos de trabajo duro y momentos relajados. Esta voluntad de equilibrio, realista ante las capacidades de atención de los alumnos de edades comprendidas entre los 6 y 12 años, puede abocar a la adopción de un horario rígido. Hace mucho tiempo fue impuesto por la administración escolar. Sin embargo, el maestro puede establecerlo a su gusto con la condición de que respete el reparto prescrito entre las distintas materias. Algunos maestros se toman muchas libertades en relación con el horario mandado y se dejan guiar por las ocasiones, por lo que aportan los alumnos, por las secuelas del trabajo realizado en clase. Otros, en cambio, respetan el horario al pie de la letra, cortan las actividades "porque es la hora" y comienzan otras "porque es la hora". Se esfuerzan, pues, para calibrar el trabajo escolar de manera que ocupe con exactitud el tiempo disponible: 15 minutos para operaciones, aquí; 25 minutos para 3 ejercicios de conjugación, allá; 1 hora 15 minutos para una composición, acullá. Esta división conduce a una *fragmentación* extremada del trabajo escolar, con una rápida alternancia de fases de puesta en marcha, trabajo intensivo, reordenación, transición a otra activi*dad. En la escuela, hacer un buen trabajo consiste en comprometerse en tareas fragmentarias,* aceptar construir un rombo desde las 8 a las 8,30, responder a preguntas sobre un texto desde las 8,30 hasta las 9,05, cantar de 9,05 a 9,20, ir al recreo, buscar homónimos de 9,40 a 10,10, hacer a continuación 10 minutos de cálculo mental y después 30 minutos de lectura continuada. Este *despropósito* permanente exige no sólo unas mínimas competencias en cada materia, sino la capacidad de movilizarlas en unos minutos. Algunos alumnos lentos o distraídos dan a menudo la impresión de empezar a comprender lo que hay que hacer en el

momento en que los más rápidos casi han terminado y cuando el maestro se apresta a anunciar una nueva actividad...

En la escuela, hacer un buen trabajo consiste también en razonar, escribir, calcular, dibujar, expresarse, leer permaneciendo constantemente bajo la mirada del maestro y, a veces, de otros alumnos. Algunos profesionales están habituados a trabajar ante un público que sigue paso a paso sus ensayos y errores. En muchos oficios, los profesionales en ejercicio no soportarían que se los observase de modo permanente. Entregan un producto terminado cuya forma de producción queda en parte oculta. En clase, el trabajo de un alumno es siempre visible. El maestro puede mirar por encima del hombro, pedirle que le lleve su cuaderno, intervenir en su trabajo, formular una proposición sin dejar que el alumno tenga tiempo para reflexionar, prever un error aún no cometido, exigirle que elija o que avance más rápido de lo que puede. Armado, en general, de buenas intenciones, el maestro se inmiscuye, no obstante, sin cesar en la "esfera personal" de los alumnos.

Es obvio: *en la escuela, hacer un buen trabajo consiste en realizar un trabajo no retribuido, en gran medida impuesto, fragmentado, repetitivo y supervisado constantemente.* Podemos concebir que, en esas condiciones, la energía de los alumnos no se invierta siempre en la búsqueda de la máxima excelencia posible. El papel del maestro consiste en hacer que los alumnos trabajen y mantener su compromiso con la tarea a pesar de la fatiga, del deseo de hacer otra cosa, del aburrimiento o de la falta de sentido de ciertas actividades para el alumno. Pero ese control respecto al compromiso en relación con el trabajo escolar se duplica con el ejercicio sobre su calidad, sobre el grado de excelencia que manifiesta.

Ese es el papel principal de la evaluación informal que el maestro practica a diario.